

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO¹

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho²

Altina Abadia da Silva³

Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino⁴

RESUMO

A reflexão apresentada no artigo perpassa o ensino híbrido e seus desafios no trabalho docente no Ensino Superior como uma possibilidade para se pensar a realidade tanto de formação quanto de atuação docente perante o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, essa temática é importante devido sua intensidade no processo educacional incentivada pelo âmbito econômico e sociopolítico, sobretudo em tempos de pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Outrossim, aqui, evidencia discussões sobre o trabalho docente diante de formações acadêmicas que, a priori, visam experiências pautadas no ensino presencial e pouco vínculo com as ferramentas tecnológicas, uma vez que nem todas instituições e alunos têm acesso ao mundo virtual como uma forma de aprendizagem. Por fim, essa pesquisa pautada em um levantamento bibliográfico e em narrativas docentes com abordagem qualitativa visa problematizar e analisar os desafios entrelaçados nas potencialidades desse período tecnológico na qual a sociedade está inserida.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino Híbrido. Trabalho Docente.

TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION: LIMITS AND PERSPECTIVES IN THE CONSTRUCTION OF HYBRID EDUCATION

ABSTRACT

The reflection presented in the article permeates hybrid teaching and its challenges in teaching work in Higher Education as a possibility to think about the reality of both training and teaching performance in the face of the use of Digital Information and Communication Technologies - TDICs in the teaching-learning process. In short, this theme is important due to its intensity in the educational process encouraged by the economic and socio-political scope, especially in times of COVID-19 pandemic caused by the new coronavirus (SARS-CoV-2). Furthermore, here, it shows discussions about the teaching work in the face of academic formations that, a priori, aim at experiences based on classroom teaching and little connection with technological tools, since not all institutions and students have access to the virtual world as a way of learning. Finally, this research is based on a bibliographic survey and teaching narratives with a qualitative approach, aims to problematize and analyze the challenges intertwined in the potential of this technological period in which society is inserted.

Keywords: Higher Education. Hybrid Teaching. Teaching Work.

Recebido em 15 de junho de 2021. Aprovado em 19 de agosto de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste

² Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Ciências Sociais e Humanidade pela Universidade Estadual de Goiás /Câmpus Anápolis, Especialista em Psicopedagogia, Licenciada em História e Pedagogia. Atuou como coordenadora de trabalho de conclusão no curso de Especialização de Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos Da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. E-mail: eloane_rodrigues@yahoo.com.br.

³ Professora Associada do Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDUC) Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/GO. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1991), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2011), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1996), Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação - NEPIE - Regional Catalão/UFG. E-mail: tinaufg8@gmail.com

⁴ Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e em Psicopedagogia, licenciada em Matemática e Pedagogia .E-mail: janaina.firmino@ifg.edu.br

INTRODUÇÃO

O Brasil, enfrenta desde a segunda quinzena de março de 2020 a COVID-19, classificada pela Organização Mundial de Saúde - OMS como pandemia no referido mês. Tal situação tem provocado alterações drásticas e inusitadas na realidade dos brasileiros e dos habitantes de inúmeros outros países. As relações de ordem política, econômica, social, educativa, entre outras precisaram ser repensadas e reconstruídas.

No campo educativo, em específico, as instituições de ensino tornaram espaços estratégicos de combate a pandemia, uma vez que nelas há intenso contato social, compartilhamento de objetos e espaços, realização de atividades coletivas. Logo a dinâmica secular ali inserida precisou ser revista e um sistema de ensino de forma remota passou a ser vivenciado em caráter emergencial, reforçando o slogan adotado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO relativo ao momento: #LearningNeverStops, ou seja, #AprendizagemNuncaPara.

Tal situação a princípio parecia ser algo temporário, a ser vivenciado num curto espaço de tempo, e o que se visualizou foram encaminhamentos diversos em todo o país. A maioria das universidades públicas e institutos federais suspenderam o calendário acadêmico em março de 2020 e retornaram às atividades de forma remota a partir de julho do mesmo ano. Já a maioria das instituições de ensino privado e público da esfera estadual e municipal não tiveram esse *gap* em suas atividades operando de forma remota, sem tempo prévio de planejamento e melhor delineamento das ações.

Quando esse cenário foi se constituindo durante o ano de 2020 não se imaginava chegar em 2021 nessa condição. No tempo presente todas as possíveis previsões de retomada de um sistema de ensino presencial em massa, mesmo com utilização de todos os protocolos de segurança listados pela OMS, se frustraram. Portanto, não há perspectiva de retorno às relações sociais nos moldes de antes da pandemia se instaurar.

Vale destacar ainda que o paradigma neoliberal promoveu diversas crises graves e agudas na sociedade, dentre elas se destacam essa pandemia do coronavírus na qual estamos vivenciando desde o final de 2019 mundialmente. Segundo Boaventura (2020, p. 23) essa crise sanitária “[...] é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica”.

Ao passar mais de um ano de pandemia no Brasil e termos registrado 436.537⁵ vítimas fatais de Covid-19, e mundialmente 3.389.992⁶ vidas ceifadas, acreditamos que esse modelo de sociedade está apenas se reorganizando para se manter ainda mais forte, situação que nos deixam apreensivas e requer intensas discussões ético-políticas pautadas no direito à cidadania e democracia. Assim sendo, qual o papel da formação inicial/continuada de professores para uma perspectiva de sociedade e educação que difere dessa perspectiva da teoria do capital humano?

Para discorrer sobre essa indagação complexa, mas necessária, é preciso primeiramente destacar que a nossa compreensão por educação e sociedade estão inspiradas na teoria da emancipação humana, na qual a educação como um ato essencialmente político decorre nas atividades cotidianas dos professores em seu diálogo com os alunos, ou seja, o fenômeno educativo é compreendido como produzido social e culturalmente.

É nesse contexto que o presente artigo propõe um debate acerca da possibilidade ensino híbrido no âmbito do ensino superior. Uma vez que o mesmo já era uma realidade em muitas instituições de Ensino Superior no Brasil, sobretudo em instituições particulares com vistas a

⁵ Dados registrados até o dia 18/05/2021, disponível no endereço eletrônico: <https://covid.saude.gov.br/>

⁶ Dados registrados até o dia 18/05/2021, disponível no endereço eletrônico: <https://dadoscovid19.dasa.com.br/>

expansão e na atualidade é cada vez mais vislumbrado como uma alternativa potente de formato de ensino que atenderá ao contexto necessário de distanciamento social.

Pensar sobre o ensino híbrido requer problematizar vários motivos que exercem influência direta nessa proposta de ensino. Aqui optamos em destacar duas possibilidades, de um lado, a integração de vários alunos de diferentes lugares em uma única plataforma sendo incumbida pela parte teórica dos cursos/disciplinas e a diminuição da carga horária presencial dos professores, uma vez que são responsáveis pela articulação da teoria com a prática, ou seja, mediador do processo ensino aprendizagem.

Por outro lado, a necessidade em aproximar as formações de ensino superior ao uso das tecnologias se faz presente sobretudo por influência econômica que direciona o mundo do trabalho. Nesse sentido, os últimos anos, são marcados por avanços das tecnologias da informação e comunicação, as TDICs⁷, principalmente no final do século XX e início do século XXI, no qual é considerado um período tecnológico direcionado pela globalização que exige nova dinâmica social, política, econômica e ecológica.

Relacionar essa proposta de ensino híbrido no Ensino Superior se faz necessária uma vez que a presente realidade é marcada por essas interlocuções com o mundo “externo” e a sala de aula. E nesse entremeio temos o professor e o trabalho pedagógico em conflito com o que era e o que se almeja ser, um fato que não se pode negar, é que os dilemas/possibilidades estão postos e influenciam [in]diretamente o trabalho docente.

Portanto, nessa perspectiva, essa reflexão visa uma breve discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como um levantamento conceitual do ensino híbrido e seus desafios para o trabalho docente no Ensino Superior, por fim faremos uma socialização de narrativas docentes que explicitam realidades acerca do ensino híbrido num contexto de ensino emergencial.

Trabalho Docente: entre a Formação e o Ensino Híbrido

Refletir sobre o ensino híbrido e seus desafios no trabalho docente no Ensino Superior exige um olhar atento para a formação de professores no Brasil e sua prática de forma crítica e reflexiva, na qual temos como enfoque neste artigo as discussões após a publicação da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por contribuir para o processo de consolidação do projeto societário capitalista neoliberal no país que ampliou principalmente as desigualdades socioeconômicas.

Os professores em tempos de Covid-19, em sua maioria, iniciaram suas formações [inicial e continuada] em um contexto marcado sobretudo pela presencialidade e de inúmeras fragilidades quando o assunto é tecnologias da informação e comunicação, pois onde há desigualdades, não há acesso aos saberes sociais construídos historicamente à todos e, se existir é extremamente fragmentado.

Além disso, bem antes desse contexto pandêmico, já problematizávamos a formação de professores e sua atuação profissional em um contexto sócio-histórico apoiado no paradigma neoliberal, onde os países vivenciaram e ainda vivenciam “[...] a minimização do Estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada” (SEVERINO, 2008, p. 76).

⁷ Essa terminologia TDIC, segundo Daniel Mill (2012, p. 20) enfatiza as “tecnologias de base digital ou telemática (telecomunicações + informática”. Além disso, para as pesquisadoras da função docente na EaD Juliana Cássia de Souza e Míriam Navarro de Castro Nunes (2012, p. 2), afirmam que “Na educação a distância (EaD), de modo diferente, professor e aluno podem nunca ter se visto, podem estar em diferentes lugares, e ainda assim, desenvolverem as atividades educativas. E essa é a proposta da educação a distância: a de inovar, trazendo ao universo tradicional escolar, as modernas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)”.

Essas perspectivas condicionaram [condicionam] a educação como essencial para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, a educação baseada na teoria do capital humano, bem como a educação superior concebida como um bem privado antes que público. É nesse contexto que “[...] os discursos ratificam a educação como elemento chave para o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista, ao mesmo tempo em que passa a ser inscrita como serviço a ser amplamente comercializado” (ALMEIDA SANTOS, 2018, p. 168). Os dados do último Censo da Educação Superior (2019)⁸ enaltecem essa perspectiva, ao passo que a tabela 1 aponta sobretudo esse acelerado processo de expansão da oferta pelo setor privado e um arrefecimento do setor público.

Tabela 1: Censo da Educação Superior (Brasil, 2019)

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.608	302	110	132	60	2.306
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	40.427	10.714	6.669	3.442	603	29.713
Matrícula	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
Ingresso Total	3.633.320	559.293	362.558	172.345	24.390	3.074.027
Concluinte	1.250.076	251.374	149.673	87.006	14.695	998.702

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior, 2020, p. 09.

É nesse viés que ressaltamos que a educação é uma prática, mas uma prática intencionalizada pela teoria e que cumpre funções sociais que perpassam a reprodução, regulação e legitimação do sistema social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Sendo assim, ao discutir educação a partir da formação de professores, aliás formação em sentido mais amplo, requer o entendimento de que não existe neutralidade, já que a conceituação de formação é concebida como uma prática social complexa marcada pelos diversos conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Portanto, “o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado [...]” (CUNHA, 2013, p. 3).

É nessa interface que estamos pensando os professores em formação em um longo processo que se inicia com a educação não-formal [familiar e cultural] dos profissionais até a sua trajetória formal e acadêmica. Aqui, os espaços de formação continuada como possibilidade formal de desenvolvimento destes profissionais é lugar das nossas reflexões, entretanto não podemos nos distanciar do contexto da formação inicial. Pois compreendemos por formação inicial, os processos institucionais de formação que autoriza o exercício e reconhece legal e publicamente a profissão docente. Enquanto a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores (CUNHA, 2013).

Nesse sentido, ainda nos indagamos como esse trabalho docente no Ensino Superior se faz diante do uso de novas tecnologias de base digital pois reconhecemos que essas inovações no âmbito da educação estão presentes em instituições tanto privada, como pública⁹. Para Chauí (2003) e o Libâneo (2012) essa flexibilização decorre, conforme citado anteriormente, das

⁸ Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), na qual é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

⁹ Segundo Libâneo (2012, p. 118), as universidades públicas, diante do avanço da Economia Neoliberal tornam-se ameaçadas e em permanente crise, pois “faltam recursos de toda ordem para garantir sua funcionalidade. O discurso neoliberal de Mercado questiona até mesmo a relevância social delas, ao mesmo tempo que vincula sua autonomia à questão do autofinanciamento e da privatização, como única forma de sair da crise e alcançar competitividade, racionalidade, qualidade e eficiência”.

novas propostas de mercado global que propicia na maioria das vezes suas permanências na sociedade, bem como em alguns contextos, desenvolvimentos ou retrocessos.

Os discursos são múltiplos, e perpassam ora a partir de fatores positivos, ora negativos sobre o uso das TDICs no Ensino Superior ao passo que são inseridos e pouco compreendidos. No entanto, ao abordar tal temática deve-se considerar que “a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Nesse sentido, é possível compreender um novo contexto sendo (re)elaborado, sobretudo quando o assunto é a formação e a atuação docente e as novas tecnologias. Libâneo (2012, p. 66) afirma que “o Brasil, vem implementando, desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, ajusta às exigências da globalização da economia”.

Ao considerar que estamos vivendo na atualidade um período especialmente agitado, de contínuas e variadas mudanças em todas as ordens da vida, convertendo-se a mudança em uma constante do momento; e inclusive, alguém poderia afirmar que o que há de mais seguro nesta mudança é a própria mudança, de maneira que a atitude flexível com a mudança é uma das ferramentas mais úteis para poder se manejar neste contexto (SUANNO; RAJADELL, 2012).

Quando se afirma que há um processo de “mudanças em todas as ordens da vida” significa que a educação também está vivenciando transformações, sobretudo quando o assunto é a formação e atuação docente em período de *globalização* ou *mundialização* e de revolução tecnológica. É diante desse novo sistema produtivo que esses profissionais da educação para não serem excluídos e considerados desqualificados, precisam ser trabalhadores “cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de submeter-se a um contínuo processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 125).

É nessa contradição que os espaços de formação dos professores tanto inicial quanto continuada vivenciam um embate entre a democratização e as exigências da lógica de mercado. Contudo esses espaços, a partir dos anos 1990, são marcados por aligeiramento da formação docente para atender as necessidades do capitalismo, dentre as inúmeras problemáticas ocasionadas nesse aligeirar, a que mais se destaca é o fato de desconsiderar as subjetividades no processo de ensino-aprendizagem.

Até então, os professores eram formados para atuar no ensino presencial, isto é, corpo a corpo: sendo realizada por seres humanos com seres humanos dentro de um espaço físico em que corpos, razões, emoções, sensações e sentimentos mesmo em muitas situações sendo ‘controlados e disciplinados’ ainda se faziam presente. Além disso, tinham o privilégio de ter “uma política educacional de longo prazo que priorizava a formação de professores cultos em cursos de longa duração” (SCHEIBE, 2016, p. 21).

Essa situação com o passar dos anos foi se [re]elaborando, principalmente no âmbito da atuação docente, isto é, até então o foco era trabalhar de forma presencial e a longo prazo os conteúdos. Atualmente, novas conjunturas foram absorvidas, inclusive em formações com duração mais rápida e, em muitas ocasiões, aliadas à modalidade EaD. Sendo essa, em muitos contextos distantes das perspectivas de uma educação de qualidade que promova a emancipação do sujeito.

Já em tempos de pandemia, os profissionais estão sendo formados em formato de ensino remoto, ou seja, sem contato físico e em sua maioria sem condições socioeconômicas de fazer uso das tecnologias ora de computador, celular, internet, fones de ouvido e microfone ora espaços físicos com cadeiras e mesas apropriadas, condições que consideramos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem em tempos emergenciais.

Entretanto, a tabela 2, retoma a discussão sobre a questão do aligeiramento da formação e os cursos que mais ingressam alunos no Ensino Superior na modalidade presencial e EaD na rede pública federal e rede privada no Brasil referente ao ano de 2018.

Tabela 2: 10 maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e EaD) e rede de ensino (Brasil, 2018)

Cursos Presenciais				
Rede Federal	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Administração	44.619	3,6	3,6
	Pedagogia	43.778	3,5	7,0
	Direito	41.922	3,3	10,4
	Medicina	40.267	3,2	13,6
	Agronomia	37.784	3,0	16,6
	Engenharia civil	36.613	2,9	19,5
	Biologia formação de professor	29.718	2,4	21,9
	Sistemas de informação	28.553	2,3	24,2
	Matemática formação de professor	28.233	2,3	26,4
Rede Privada	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Direito	744.030	17,6	17,6
	Administração	309.643	7,3	24,9
	Enfermagem	251.450	5,9	30,8
	Psicologia	242.595	5,7	36,6
	Engenharia civil	204.069	4,8	41,4
	Pedagogia	171.289	4,0	45,5
	Contabilidade	162.835	3,8	49,3
	Fisioterapia	155.696	3,7	53,0
	Medicina	125.712	3,0	56,0
Cursos a distância				
Rede Federal	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	12.335	15,2	15,2
	Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0
	Administração pública	8.057	9,9	36,9
	Administração	6.878	8,5	45,4
	Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5
	Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4
	Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9
	Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3
	Física formação de professor	2.685	3,3	68,6
Rede Privada	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	515.057	22,5	22,5
	Administração	251.495	11,0	33,4
	Contabilidade	151.110	6,6	40,0
	Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2
	Educação física	94.842	4,1	49,3
	Serviço social	86.391	3,8	53,1
	Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1
	Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8
	Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5
	Logística	54.803	2,4	63,9

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior, 2020.

Os dados, em 2018, ressaltam que o curso de Pedagogia está nas primeiras colocações de concentração de matrículas tanto na rede federal quanto privada nas modalidades presencial e à distância. Isso demonstra a importância dessa ciência para o contexto sociopolítico, econômico e cultural no país, mas também nos faz pensar que a maioria dos professores, a saber: 92% [23% - Presencial e 69% - EAD] são formados na rede privada. E que apenas 8% [6% - Presencial e 2% - EAD] são formados na rede pública.

Entre as diversas reflexões diante dessa realidade, enfatizamos que o projeto societário capitalista neoliberal perpassa a educação e nesse caso, a formação inicial [Graduação], em sua maioria está sob a responsabilidade da iniciativa privada e não do Estado, o que ocorre o inverso quando a discussão perpassa a formação continuada [Pós-graduação *stricto sensu*]. É nessas contradições que nos posicionamos em prol de uma educação pública, de qualidade e democrática no Brasil, pois em tempos pandêmicos, o que percebemos é um escancarar das desigualdades socioeconômicas, ou seja, essas desigualdades já existiam mesmo os cidadãos brasileiros serem considerados sujeitos de direitos garantidos constitucionalmente.

Ensino Híbrido-Ensino Remoto-Ensino Híbrido: Breves Reflexões Contextuais

O processo de ensino-aprendizagem no século XXI evoluiu, principalmente, com o crescimento da multimídia, os veículos de comunicação investem em documentos, vídeos, áudios, imagens e numerosos prospectos eletrônicos. Muitos desses podem ser obtidos usando a grande rede de computadores (internet), podem ser desenvolvidos de forma autoral e até elaborados pelos alunos, usando a criatividade e a relevância para a proposta de desenvolvimento dos mesmos.

Segundo Moran (2017, p. 2) “a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de informar-se, de acessar materiais muito ricos

disponíveis [...]”, além disso influencia no ato de comunicar-se, de se tornar visível para os demais, bem como de publicar suas ideias e aumentar sua empregabilidade futura. Essa perspectiva enaltece a ideia que a inserção das tecnologias tem um viés econômico e sociopolítico e que a educação se tornou um elemento fundamental para dispersar os usos de tecnologias e suas funcionalidades no mundo contemporâneo.

A presente pesquisa ao relacionar o ensino híbrido a formação e a atuação docente no início do século XXI, visa ponderar os conceitos de Educação a Distância e Ensino Híbrido, visto que apesar de ocorrerem por meios das TDICs, há a diferença entre a realização da aprendizagem totalmente autônoma, que é o caso da EaD e a aprendizagem usando o formato híbrido. Visto que a EaD

[...] se caracteriza, fundamentalmente, pela separação física (espaço-temporal) entre o aluno e o professor, bem como a intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (especialmente as tecnologias digitais) como mediadora da relação ensino-aprendizagem (MILL, 2018, p. 200).

O pressuposto condiz que a aprendizagem a distância e híbrida tenham como ponto de partida as metodologias ativas, sendo que, na segunda, ao final de um período de estudo, há a interação presencial entre docente-discentes e discentes-discentes. Segundo Mill (2018, p. 442) a aprendizagem híbrida se trata de um modelo onde há o uso das TDICs para a realização de atividades, parte online e parte presencial. O intuito é que o momento presencial seja marcado por discussões e esclarecimentos sobre os conteúdos e a aplicação prática. E ainda

Metodologias Ativas apontam um horizonte possível de ser alcançado, na direção do exercício de práticas comunicacionais, informacionais e politicossociais de formação em que as TIC contribuem para a visualização e o exercício formativo de vivências necessárias às exigências de um profissional do século XXI (NONATO, SALES, SARLY, 2019, p. 163).

Em ambos os casos, se ressalta a importância entre a elaboração de conteúdos que permitam aos discentes a autonomia e a socialização com uma ferramenta que esteja ao seu alcance em qualquer lugar por meio da tecnologia. Em contrapartida a utilização de práticas inovadoras e desafiadoras que proponham aos alunos um conjunto de desafios e problemáticas interativas e interdependentes, por fim, a formulação de arranjos atrativos aos públicos distintos.

A proposta de diversificação de conteúdo online e presenciais envolve a capacidade desejável ao aluno ao final da aplicação do estudo proposto. Outrossim, a aprendizagem do aluno depende da qualidade do material desenvolvido, do tempo dispensado às leituras e compreensão dos conteúdos e da elaboração das atividades. Nesse caso, o formato híbrido visa a aplicação de atividades individuais aliadas a atividades coletivas, visto que existe a possibilidade de interagir com os demais colegas e alunos.

Apesar dos diferentes conceitos, na Educação a Distância, no Ensino Híbrido ou nas Metodologias Ativas, a decisão sobre o andamento das atividades, sua gestão, relevância dos conteúdos e aprofundamento são decididos pelo discente, principalmente do discente adulto. Aos mais jovens ou idosos pode ser oferecido apoio ou acompanhamento especial até que eles consigam autogerir suas atividades de aprendizagem.

Aqui, evidencia discussões sobre o trabalho docente diante de formações acadêmicas que, a priori, visam experiências pautadas no ensino presencial e pouco vínculo com as ferramentas tecnológicas, uma vez que nem todas as instituições e alunos têm acesso ao mundo virtual como uma forma de aprendizagem.

Após a instalação da pandemia, o que se pôde visualizar no Ensino Superior brasileiro foram movimentos distintos entre a rede pública e a rede privada, reforçando as diferenças históricas existentes desde sua constituição entre as duas redes.

Na rede pública de ensino o calendário acadêmico foi suspenso e as instituições tiveram uma média de quatro meses (em geral, entre março a julho de 2020) para buscar compreender as novas necessidades e relações do processo ensino-aprendizagem e planejar um retorno às atividades de forma remota com uso de tecnologias e recursos, em muitos casos, já existentes, porém pouco utilizados até o momento em questão.

Já na rede privada, em sua maioria, não houve pausa em suas atividades acadêmicas e as adaptações de metodologias para o ensino remoto foram adotadas de forma aligeirada.

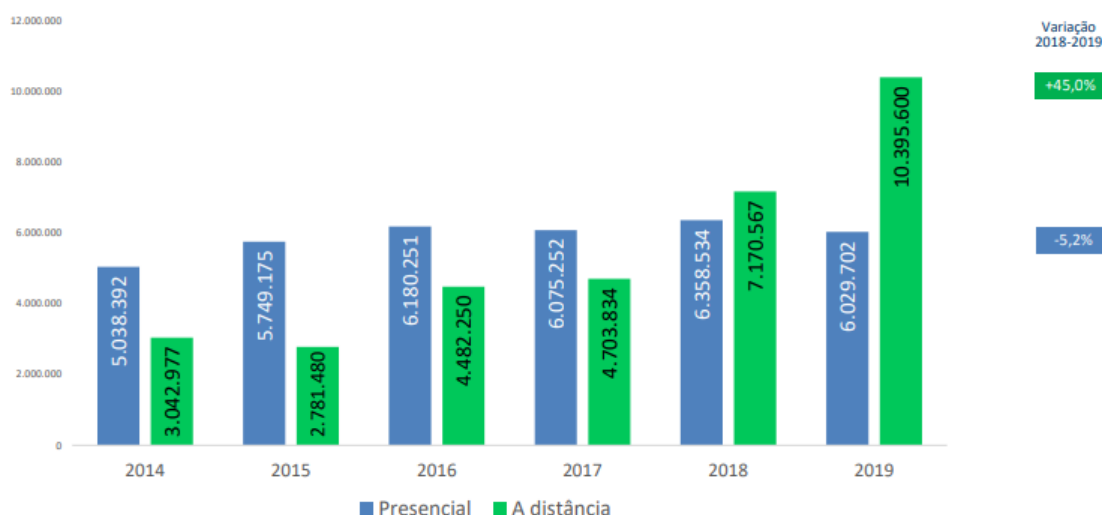
Todavia, outros aspectos precisam também ser levados em consideração. Em dezembro de 2019 foi aprovada a Portaria 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, autorizando as instituições de ensino superior (IES) ampliar para até 40% a carga horária de educação a distância (EAD). Anteriormente a portaria cursos com nota inferior a 4 no conceito institucional CAPES só poderiam oferecer no máximo 20% da carga horária de educação a distância (EAD) e ainda havia restrições a alguns cursos como nas áreas da Engenharia e Saúde.

Ainda de acordo com dados do Inep, das 2.608 instituições de educação superior no Brasil, 88,4% (2.306) são privadas e 11,6% (302), públicas. No Censo da Educação Superior de 2019 registra que a rede privada ofertou 94,9% do total de vagas para graduação e a rede pública disponibilizou 5,1%. A cada quatro estudantes de graduação, três frequentam estabelecimentos de ensino privados.

Também se torna evidente o crescimento da Ead no ensino superior. Em 2019, das 16.425.302 vagas disponíveis para o ensino superior, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade.

Conforme retratado no quadro a seguir:

**Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino
Brasil 2014-2019**



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Todo esse cenário que, importante frisar, já vinha sendo desenhado mesmo antes da pandemia, gera os mais diversos impactos e mudanças no ensino superior, entre eles, é possível citar: reformulação das metodologias de ensino, atividades de tutoria, estruturação e

aprimoramento de ambientes virtuais de aprendizagem, intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação, além de no setor privado gerar uma expectativa de redução nos custos da IES, uma vez que, com a adoção do ensino Ead, e a diminuição das aulas presenciais, é possível um enxugamento da folha salarial dos docentes e, em alguns casos, também os custos com espaço físico.

Experiências de Trabalho Docente em Tempos Pandêmicos

Propomos neste artigo compartilhar algumas reflexões que perpassam a experiência docente em instituições de Ensino Superior, duas delas ocorridas na rede pública e uma da rede privada. Evidenciamos nestas experiências como o trabalho docente foi afetado e suas ‘insistências e resistência’ em prol de uma educação de qualidade.

As mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas duas décadas foram rápidas e modificaram significativamente os modos de ser, fazer, estar em sociedades; assim como as redes sociais emergidas neste contexto modificaram as relações entre os sujeitos. Mas nenhuma dessas alterações se compara com as modificações no dia-a-dia ocorridas a partir da pandemia mundial que estamos vivendo desde o ano de 2020. O distanciamento social, a suspensão de calendários acadêmicos das universidades. Enfim, o vírus que coloca em risco a vida humana é invisível e avassalador.

Como aponta Santos (2020), o vírus escancara as desigualdades sociais e nos coloca na posição questionadora do sistema econômico hegemônico mundial. Neste cenário, justamente as tecnologias comunicacionais das últimas décadas podem contribuir para pensar alternativas neste contexto atípico de pandemia. Sabemos que, infelizmente, nossos alunos e uma grande parcela da população não têm acesso a tecnologia ainda, embora ela já faça parte do cotidiano. Mesmo assim, é preciso pensar em como chegar a pelo menos a uma parte desses sujeitos. Diante desse contexto, um grupo de docentes do curso de pedagogia se dispôs a discutir alternativas para contribuir com a formação de docentes durante o período de distanciamento. Assim, surgiu esta proposta, “Formação inicial e continuada de professores e os desafios da educação a distância”. Assim, propomos reuniões online e transmissões de discussões por diferentes plataformas, a fim de propiciar o acesso e estabelecer um vínculo com comunidade interna e externa da universidade. Para tanto, usamos as plataformas RNP, youtube, meet e outras, que fossem pertinentes às atividades e que favorecessem o acesso. Durante o projeto, buscamos colegiadamente organizar ações que pudessem levar à reflexão sobre a educação em suas diversas nuances. Consideraremos que os participantes - tanto na organização, na explanação de ideias, na participação do debates ou mesmo apenas como expectador - são sujeitos em constante transformação. Assim, como defende Imbernón (2009) consideramos: a importância do professorado como sujeito, sua identidade, sua autonomia etc.; a importância da colaboração na formação; a importância de elaborar projetos de mudança e de formação; a busca de alternativas na orientação, na organização e na intervenção da formação permanente. Desta forma, buscamos alternativas para mesmo com o distanciamento social continuar a formação docente inicial e continuada.

A expectativa do projeto era promover diálogos acadêmicos que fomentassem a reflexão e a análise do contexto educacional contemporâneo, bem como propiciasse o debate cultural, humano e intelectual de maneira que fosse possível efetivar um espaço virtual para a interação entre sujeitos de diferentes segmentos da comunidade interna e externa da universidade, durante o período de distanciamento social e seus efeitos. Criar e efetivar um espaço virtual em que fosse possível o diálogo entre discentes, docentes e comunidade externa, a fim de promover o acolhimento desses e fortalecer vínculo entre universidade e sujeitos. Contribuir para a formação inicial e continuada de docentes que atuam na educação básica e na educação

superior, de maneira que fosse possível (re)pensar práticas pedagógicas, práticas de gestão e políticas educacionais.

Seguindo essa mesma dinâmica o projeto, denominado “SARAU CONEXÃO: o isolamento é físico e não social” foi elaborado como medida de enfrentamento ao cenário da pandemia do Covid 19. A ênfase do projeto foi na promoção de encontros remotos em plataformas virtuais, entre alunos(as), professores(as), técnicos da Universidade Federal de Catalão (UFCAT, em implantação) e demais interessados da comunidade externa. O Objetivo central foi propiciar e efetivar, durante e após o período de distanciamento social, um espaço de diálogo entre os sujeitos do espaço universitário e comunidade externa, de forma que fosse possível contribuir para a interação social, o contínuo vínculo e a formação humana dos discentes, docentes e técnicos da universidade, bem como a comunidade externa à universidade. A realização do projeto foi de um ano, e as ações divididas em duas fases: a) durante o período de suspensão das aulas na universidade cuja a frequência de encontros foi semanal; e b) após o retorno das aulas de forma remota, em que foi mantido as ações do sarau mensalmente.

Para a implementação do referido projeto ocorreram momentos de: contação de histórias, arte, música, poesia, atividades artesanais, análises de filmes, rodas de conversa, meditação e outros, com a participação de convidados/palestrantes/expositores. O espaço virtual onde foram realizados os encontros, possibilitou a participação de até duzentas pessoas com vínculo com a universidade e cinquenta convidados externos. A base teórica utilizada para realização do projeto e fundamentação das ações foi feita através de estudos em autores como Carmo (2014); Pereira (2020); Santos (2020); dentre outros. Esperávamos que as ações de promoção de interação social, baseada na literatura, música, arte, poesia, cinema dentre outros, auxiliassem a comunidade acadêmica e demais participantes externos a enfrentar os desafios impostos pela pandemia com maior qualidade emocional e contribuísse com a formação humana dos mesmos.

Ao considerar o isolamento social, medida essencial para combater a disseminação do COVID-19, a OMS e pesquisadores da área da saúde mental indicavam a necessidade de os indivíduos desenvolverem estratégias para lidar com o estresse ocasionado pela situação. Entre os principais desafios impostos pelas medidas de isolamento social destacavam-se o aumento de conflitos, ansiedade, estresse, solidão e tédio. Muitos destes desafios podem ser mitigados através de ações que estimulem a interação social das pessoas, mesmo que isoladas fisicamente. Deste modo, defendemos que o isolamento deveria ser físico e não social. Partindo desta premissa e com vistas a minimizar alguns dos desafios gerados pelo isolamento físico necessário durante a pandemia, o projeto propôs ações de interação social em plataformas digitais de forma remota, entre servidores, alunos e comunidade externa. Os encontros remotos, tinham como expectativa contribuir diminuindo a sensação de solidão, minimizando o tédio, na estruturação de rotinas de atividades e na manutenção do vínculo entre professores, técnicos administrativos e alunos da universidade, bem como no apoio emocional por meio de ações culturais dos demais interessados nas ações do projeto. O envolvimento nas atividades além dos benefícios supracitados, contribuíram na formação humana dos participantes, enriquecendo seu repertório acerca das diversas temáticas que foram tratadas. O apoio colaborativo entre os participantes do projeto se estendeu ao retorno das aulas na forma remoto, onde foram disponibilizados espaços para troca de anseios, discussão e apoio coletivo entre os participantes para diminuição do estresse causado pelo contexto de pandemia recém experienciado.

Segue a experiência em uma instituição de Ensino Superior na rede privada, localizada na região Sudeste Goiano [Estrada-de-Ferro]. É importante considerar que esse espaço formativo oferece vários cursos de bacharelado nas áreas do conhecimento: Ciências Agrárias e Meio Ambiente; Engenharias; Gestão e Negócios; Ciências Jurídicas; Ciências Biológicas e Saúde; Arquitetura e Urbanismo e Design. Além disso, essa instituição foi credenciada como faculdade, sendo considerada como uma instituição de ensino que de certa maneira minimiza

suas responsabilidades tanto com a pesquisa, quanto com ações efetivas voltadas para contribuição social.

Quando o assunto é atuação profissional em iniciativa privada é necessário ressaltar que os contratos dos professores nas IES privadas privilegiam os de hora/aula (horista), enquanto as IES públicas privilegiam o contrato de tempo integral (SGUISSARDI, 2009). É nessa realidade que precisamos questionar a questão da proposta de algumas disciplinas nos cursos de graduação serem oferecidas em formato híbrido, uma vez que existe uma diminuição da carga horária desses professores que até então dedicavam apenas na modalidade presencial.

Essa é uma das diversas situações que contribuem para a desvalorização do profissional docente, já que não existe uma política que ofereça novas possibilidades de atuação sem ser “descartado” ou “sobrecarregado”. Sem falar que por se tratar de cursos em bacharelado poucos professores têm formações voltadas para a didática e se identificam como professor universitário.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 35) “[...] é frequente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários”. Além disso, é preciso destacar que existe uma valorização que a formação em serviço é suficiente para atuar como professor. Daí surgem várias outras indagações dentre elas se destaca: como o processo ensino-aprendizagem está sendo mediado em tempos que estamos cada vez mais distantes dessa presencialidade e de formação continuada para docência?

Primeiramente, buscamos dialogar a partir da experiência do ensino híbrido, visto que essa proposta já era vivenciada em muitas instituições da rede privada no Brasil, contexto marcado por uma quantidade de alunos muito superior do que consta nos PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação. E que nesse contexto entre o presencial e o ambiente virtual, 20% da carga horária das disciplinas consideradas teóricas, se fazia dentro da instituição com a presença docente e discentes. E os demais 80%, os discentes em sua maioria viviam em conflito principalmente com construção da autonomia e do uso das tecnologias no processo educativo.

Outrossim,

A apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação e seu uso inovador podem se iniciar, mas não se limitam ao uso de tecnologia ou mídias no processo de ensino e aprendizagem e não se encerram com a descoberta de novos contextos de sua utilização. Envolvem, nesse processo, a consciência do papel dos agentes como leitores críticos do mundo das tecnologias, o mundo digital, sua inserção neste mundo e, ainda, a recontextualização de sua prática pedagógica e sua integração ao currículo (ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 53).

A proposta do híbrido não é limitar ao uso das tecnologias, porém vivemos em um contexto imerso em desigualdades socioeconômicas que dificultam o processo de construção de autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Pois, mesmo oferecendo condições, digo aulas quinzenais com duas horas/aulas, muitos alunos ainda não conseguiam seguir a proposta de ter um planejamento em um ambiente de inconstâncias no âmbito profissional, já que muitos graduandos já atuam no mercado de trabalho e raramente estão atuando na área que estão se profissionalizando.

Quando retomamos o olhar para as experiências em formato de ensino remoto, ou seja, na pandemia, nos perguntamos sobre a questão do distanciamento total no processo do ensino-aprendizagem. E que muitas instituições privadas, de um dia para outro, saíram da presencialmente e do formato híbrido para o ambiente virtual em tempo real.

Muitos professores sem condições econômicas, físicas, tecnológicas e sobretudo psicológicas, tiveram que lidar, aliás [re]construir novas práticas e em um ambiente desconhecido e tentar demonstrar que estavam “tudo bem no meio do caos”. Eis a indagação: Será que conseguimos [re]construir novas práticas que contribuíssem com o processo de ensino-aprendizagem em formato remoto? Ainda não temos essa compreensão, mas fizemos o melhor que podíamos diante de tantas violências sobre eu [professor] e outro [aluno].

A experiência vivenciada em um campus do Instituto Federal de Goiás situado na região do entorno de Brasília desenvolveu-se de forma disruptiva. Em 2020 com pouco mais de um mês de início do ano letivo, através da Resolução 12/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 23 de março de 2020 resolve-se pela suspensão do calendário em função do contexto pandêmico:

Art. 1º Suspender o Calendário Acadêmico 2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, de 23 de março a 15 de abril de 2020, considerando as recomendações do Ministério da Saúde e em continuidade às medidas de prevenção contra a contaminação pelo novo coronavírus (COVID-19) já adotadas pelo IFG.

As justificativas que embasaram tal decisão foram diversas. A citar:

- I - baixo número de professores formados para o uso pedagógico das tecnologias digitais disponíveis (cerca de 10% dos professores passaram por algum tipo de formação para utilização dessas tecnologias);
- II - a elaboração de materiais pedagógicos específicos para a modalidade a distância requer um maior tempo para seu eficaz e seu correto planejamento e preparação;
- III - as atividades práticas, como de estágio e de laboratório, dimensão fundamental na formação dos estudantes, devem obrigatoriamente ser conduzidas presencialmente;
- IV - a necessidade de formação dos estudantes para a realização das atividades no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (moodle);
- V - a ausência de infraestrutura por parte da maioria dos estudantes: computadores, internet com banda larga, acesso à biblioteca e ambiente adequado para estudos;
- VI - a saúde mental da comunidade acadêmica na situação de isolamento social;
- VII - concretização da função social do IFG e seu compromisso com a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem com equidade, respeitando a igualdade no direito e no acesso à educação.

O curso superior existente nesse campus possuía no momento da suspensão do calendário 10,7% de sua carga horária total na modalidade Ead, percentual que se mantém até a atualidade. Logo percebe-se que os motivos que levaram a decisão da necessidade de uma pausa nas atividades acadêmicas vão de encontro a atender a realidade instalada.

Ao colegiado de áreas acadêmicas juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino - PROEN era imprescindível essa pausa para repensar todo processo de ensino aprendizagem e mesmo no início, supõe-se que o sentimento da maioria da população brasileira era de que a necessidade de distanciamento social, contaminados, óbitos, não atingiriam a duração e proporção que hoje, passado mais de um ano, lamentavelmente vislumbra-se.

Ainda foi publicizado por parte da PROEN o Memorando 60/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG no dia 26 de março de 2020 com alguns esclarecimentos, ações que deveriam ser realizadas nesse período e setores responsáveis e deliberações. No item ações que

a serem realizadas continha orientações de Ações de Formação continuada, Cursos de formação para a modalidade a distância, Estudos voltados para a formação integrada e educação inclusiva.

Em relação aos cursos de formação para a modalidade a distância houve a indicação de realização de cursos sobre Ambiente Virtual Moodle utilizado pela instituição. Porém não se estabeleceu uma data limite para a conclusão dos mesmos e uma real obrigatoriedade apesar do termo usado no memorando ser “deverão ser realizadas(os)”.

Para os discentes também houve a expedição do Comunicado 2/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG com sugestões de leituras, filmes e cursos, todos disponíveis em formatos digitais e na modalidade Ead.

A concretização de todo esse processo acabou não sendo linear, visto que de acordo com a conduta e realidade de cada indivíduo da comunidade acadêmica (seja por luto na família, perdas econômicas, não acesso à internet e equipamentos adequados, ausência de habilidades no uso das tecnologias digitais, ...), tanto docentes como discentes, muitos não utilizaram esse espaço de tempo de aproximadamente quatro meses de suspensão do calendário como momento formativo do uso das tecnologias e repensar das práticas pedagógicas que melhor se adequassem a um ensino remoto e tantos outros talvez até de forma exacerbada, realizaram um movimento inverso, ao utilizarem esse tempo para municiar de novos aprendizados e observar como outras instituições que mantiveram suas atividades e estavam desenhando seu novo modelo de ensino, com vistas a aprender com os aspectos positivos e negativos notados.

Fato é que hoje ainda não se possui resultados de pesquisas desta experiência relatada e de muitas outras para que se possa avaliar em que medida a suspensão do calendário contribuiu para a melhor organização e qualidade do processo de ensino aprendizagem em condições remotas e quais os impactos futuros de tantas mudanças.

Fica a leitura de que romper com uma estrutura historicamente e culturalmente alicerçada de forma abrupta não é tarefa simples e possivelmente corrobora para imprimir ainda mais um distanciamento do discente a um sistema público de educação de qualidade, em instituições que visam e a muito trabalham para a promoção de uma educação unitária e politécnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido se tornou uma realidade cada vez mais próximas das instituições de Ensino Superior, entre as possibilidades e desafios é preciso enaltecer que a cultura da população brasileira ainda não compreende a importância do mundo virtual vinculada às aulas presenciais, ou seja, ainda não consegue vivenciar essa nova forma de aprendizagem com pontos mais positivos do que negativos.

Aqui, buscamos pensar que por ser uma decisão além do professor, o ensino híbrido se faz e se fará cada vez mais intenso no âmbito da sala aula, ao passo que os desafios do trabalho docente se enaltecem quando o acesso é limitado, ou seja, não atende a todos e as possibilidades de práticas são pouco compartilhadas.

Nesse sentido, este cenário vem sendo alterado cada vez mais ao passo em que “a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM” (CHAUÍ, 2003, p. 7). Aqui, compartilha-se da perspectiva de Vygotsky, pois não é possível padronizar o ritmo do processo de conhecimento sem levar em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que os discentes estão inseridos.

Entretanto, o intuito dessa pesquisa é refletir, inclusive, como o docente atua nesse novo contexto que valoriza as novas tecnologias como uma das possibilidades para a redemocratização do saber. O que se percebe em maior proporção são modelos tradicionais de

ensino inseridos nas bases digitais, ou seja, ainda se valoriza questões objetivas e discursivas pouco reflexivas como a essência para a formação docente e/ou demais formações.

E, quando alguns profissionais se arriscam por meio das novas possibilidades de trabalho, nesse caso as plataformas virtuais são exemplos de modelos que exigem dos profissionais da educação, logo precisam aprender na prática, a partir de (re)elaborações das práticas docentes presenciais para o mundo virtual. O contexto atual, evidencia a importância das tecnologias digitais para facilitar o processo ensino-aprendizagem, porém é necessário formações adequadas para atuar com essas ferramentas, pois transferir os modelos tradicionais para as bases digitais não significa que o conhecimento e o novo contexto estão sendo ressignificados de forma efetiva.

Independente da proposta de ensino, isto é, virtual, presencial ou ambos é necessário que o docente atue de maneira eficaz e propicie um ensino-aprendizagem transformador ao passo que os discentes tenham possibilidade de intensificar e (re)elaborar o uso das novas bases digitais. É preciso levar em consideração que os processos de adaptações entre as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias são de suma importância para que haja qualidade de ensino/aprendizagem, porém, precisa-se haver formações para essa nova conjuntura que configura o cenário atual.

Por fim, infere-se que para o ensino híbrido pautado em dois ambientes de estudo, o engajamento e aproximação das aulas é prioritário uma vez que o distanciamento físico tanto no ambiente virtual quanto na aula presencial é recorrente. Buscamos pensar que uma possível *pedagogia do abandono e pedagogia do vírus [Boaventura]* esteja cada vez mais distante e que seja compreendido a necessidade de integrar nas práticas pedagógicas elementos que relacionam com a vida dos sujeitos [acadêmico e profissional].

REFERÊNCIAS

- CARMO, Jefferson Carriello do; SOUZA, Neimar Machado de; BROSTOLIN, Marta Regina (Org.). **Instituição escolar na diversidade: políticas, formação e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, 2003, p. 5-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2017.
- COMUNICADO 2/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG no dia 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/17453/Comunicado%20aos%20Estudantes%20do%20IFG.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.
- IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 10 de maio de 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Cortez, 2012. P. 31-56.
- MEMORANDO 60/2020 - REI-PROEN/REITORIA/IFG no dia 26 de março de 2020.
- MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.
- MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In. SOUZA, C. A. e MORALES, O.E.T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/Proex, pp. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 15/02/2020.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; SARLY, Cezar Roberto. **Educação a Distância, Hibridismo e Metodologias Ativas:** Fundamentos conceituais para uma proposta de modelo pedagógico na oferta das disciplinas semipresenciais dos cursos presenciais de graduação da UNEB. Em Rede Revista de Educação a Distância, 2019: 161-170.

PEREIRA, Mara Dantas (et. al.) **A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa.** Disponível em: < <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd> > Acesso em 01 de junho de 2020.

RESOLUÇÃO 12/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 23 de março de 2020. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2012_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em 12 de maio de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBP AE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Periódico Científico editado pela Anpae**, v. 34, p. 1, p. 167-188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470/48883>. Acesso em: 20/05/2021.

SCHEIBE, Leda. **Valorização dos profissionais de educação:** a formação como foco. In. Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. P. 13-30.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, out. 2008.

SILVA, Marco. **Formação de professores para docência online.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, Juliana Cássia de; NUNES, Míriam Navarro de Castro. **Considerações acerca da função docente na Educação a Distância.** SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância / EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 10 a 22 de setembro de 2012. 10 p.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; RAJADELL, Núria Puiggrós. **Didática e formação de professores:** perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.